The Journal of Academic Social Science Studies

JASSS

International Journal of Social Science
Doi number:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2547
Number: 29 , p. 83-100, Autumn III 2014

ADAY ÖĞRETMENLERE YÖNELİK MENTORLUK PROGRAMININ UYGULANMASINA İLİŞKİN EĞİTİMCİLERİN GÖRÜŞLERİ

THE OPINIONS OF EDUCATORS ON IMPLEMENTING MENTORSHIP PROGRAM FOR NOVICE TEACHERS

Yrd. Doç. Dr. Betül BALKAR
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü
Yrd. Doç. Dr. Sevilay ŞAHİN
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

Özet

Göreve yeni başlayan aday öğretmenler kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda çeşitli sorunlarla karşılaşmakta ve bu sorunların çözümünde dış desteğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu araştırmanın amacı; aday öğretmenlerin adaylık eğitimleri süresince kişisel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermede kullanılabilecek bir mentorluk uygulamasının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesidir.

Nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı araştırma olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın verileri aday öğretmenlere yönelik mentorluk programı üzerine Gaziantep'de düzenlenen bir çalıştayda odak grup görüşmesi yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma okul yöneticileri, deneyimli öğretmenler, aday öğretmenler, öğretim üyeleri ve öğretim elemanlarından oluşan toplam 45 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi sürecinde kodlamalar; tema, alt tema ve kavram olmak üzere üç düzeyde yapılmıştır.

Araştırmanın bulgularına göre; mentorluk uygulaması aday öğretmenler arasında paylaşımı artırma ve aday öğretmenin mesleğe bakış açısını değiştirme yönünde fayda sağlayabilecektir. Aday öğretmenlerin mentorlerinde bulunması gereken başlıca özellikler; öğretmenlik mesleğinde başarılı olma ve güven verici olma olarak belirlenmiştir. Mentor seçiminin ise, aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda gerçekleştirilmesi uygun bulunmaktadır. Mentor ve aday öğretmenler arasındaki görüşmelerin birebir ve toplu olarak yapılması tercih edilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak; aday öğretmenlerin adaylık eğitimleri süresince çeşitli ihtiyaçlarına göre farklılaştırılan bir mentorluk programının uygulanması önerilmektedir. Programın işlevselliğini

sağlayabilmek için, mentor ve aday öğretmenlerin çalışma koşullarında gerekli düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aday Öğretmenler, Mentor, Mentorluk Programı, Eğitimci Görüşleri, Aday Öğretmenlere Destek Sağlama

Abstract

Novice teachers starting working recently encounter personal, social and professional problems and need the external support to solve these problems. The aim of this study is to determine that how a mentorship program which is needed to response to novice teachers' personal, professional and social needs during their training period should be designed.

Phenomenology was used as research design in the study in which qualitative research methods were used. The findings of the study were collected through focus group interview method in a workshop on mentorship program for novice teacher which was held in Gaziantep. The study was conducted with 45 participants who consisted of school administrators, experienced teachers, novice teachers, lecturers and instructors. Data of the study were analyzed by using content analysis method and were coded under three levels as themes, sub-theme and codes.

According to the findings of the study, mentorship program may provide benefits through improving sharing among novice teachers and changing novice teachers' point of views for teaching profession. The primary characteristics which novice teachers' mentors should have were determined as being successful in teaching profession and giving reassurance. Choosing mentors according to novice teachers' needs is deemed suitable. The meetings between mentor and novice teachers were preferred both as one-to-one meeting and as collective meeting.

Based on the results, a mentorship program differentiated according to different needs of novice teachers is suggested to carry out during training period of novice teachers. In order to provide functionality of the program, necessary arrangements should be made about working conditions of mentors and novice teachers.

Key Words: Novice Teachers, Mentor, Mentorship Program, Opinions of Educators, Providing Support to Novice Teachers

GİRİŞ

Okullardaki eğitim-öğretimin etkililiğinin sağlanmasında kuşkusuz en önemli rol öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin eğitimde etkililiğin sağlanmasına hizmet edebilmeleri, mesleki açıdan kendilerini sürekli geliştirmelerine ve bu şekilde her zaman kendilerinden beklenen mesleki performansı sergilemelerine bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki açıdan bu şekilde tutarlı bir gelişim süreci içerisinde olabilmeleri için; kişisel, sosyal ve mesleki ihtiyaçlarının karşılanması, mesleki doyumlarının yüksek olması ve mesleki kimliklerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Özellikle öğretmenlerin mesleklerindeki ilk yıllarda yaşadıkları tecrübeler, mesleki kimlik kazanma ve mesleki gelişim gösterme yönündeki tutumlarını önemli ölçüde

etkilemektedir. Ancak aday öğretmenler göreve başladıklarında kişisel, sosyal ve mesleki alanlarda birçok sorunla karşılaşmaktadırlar. Kalabalık sınıflarda öğretim yapma, yöneticilerden mesleki rehberlik ve destek alma (Toker Gökçe, 2013), sınıf yönetimi, iş yükü, sosyal statü ve kimlik karmaşası, müdür ya da müfettişlerle ilişki kurma (Öztürk ve Yıldırım, 2013), atanılan çevrenin sosyal yaşantısına ve kurum kültürüne uyum sağlama ve örgütsel sosyalleşme (Duran, Sezgin ve Çoban, 2011) aday öğretmenlerin bu alanlarda yaşadıkları sorunlar arasında yer almaktadır. Aday öğretmenlerin bu sorunlarla tek başlarına baş edebilmeleri, özellikle henüz yeni alışmaya başladıkları bir okul çevresinde oldukça güçtür. Okullar aday öğretmenlere destek sağlamadan, onlardan mesleki birçok istekte bulunarak üst düzey performans beklediklerinde okul başarısı da istenen düzeyde olamamaktadır. Aday öğretmenlere karşılaştıkları zorlukları sözel olarak ifade edebilecekleri ve çözüm arayabilecekleri risksiz bir ortam sağlanmadıkça, bu sorunlarla baş edebilmeleri giderek daha zor hale gelecektir (Gagen ve Bowie, 2005). Bu nedenle aday öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözebilmeleri ve gerek öğretmenlik mesleğine gerekse okul çevresine alışabilmeleri için, sistemli ve planlı bir destek sistemine ihtiyaçları vardır. Bu noktada deneyimli bir öğretmenin mentor rolünü üstlenerek aday öğretmene destek vermesi anlayışı üzerine kurulan mentorluk, aday öğretmenlere sunulabilecek destek sistemleri arasında sağlamış olduğu çıktılar açısından dikkat çeken bir uygulamadır.

Mentorluk gerek aday öğretmenlerin göreve başlatılmalarında, gerekse meslekteki ilk yıllarında mesleki gelişimlerinin desteklenmesinde giderek daha fazla kullanılan bir uygulama haline gelmiştir (Hobson, Ashby, Malderez ve Tomlinson, 2009). Öğretmen eğitimi ile ilgili olarak ortaya atılan fikirler arasında da, bu eğitimin okullarda deneyimli bir öğretmen ile çalışmaya odaklanması gerektiği görüşü ön plana çıkmaktadır (Kwan ve Lopez-Real, 2005). Öğretmenlerin yeni öğretim uygulamalarını bilerek kullanabilmelerinde ve bu şekilde mesleki gelişimlerinin sürekliliğinin sağlanmasında mentorluk uygun maliyetli bir hizmet olarak görülmektedir (Hudson, 2013). Mentorluk birçok meslek alanında mesleğinde yeni olan bireylere destek sağlanması amacıyla organizasyonlar tarafından işe koşulmaktadır. Mesleğinde yeni olanların bir yandan mesleki gereklilikleri yerine getirmelerinde, diğer yandan yeni girdikleri ortamın üzerlerinde yarattıkları stresle başa çıkmalarında mentorluk önemli bir uygulama olarak değerlendirilmektedir (Gagen ve Bowie, 2005).

Aday öğretmenlere yardımcı olabilmek için, öncelikle öğretmenlerin okulda ne yaşadıklarını bilmek ve okuldaki deneyimlerinin nasıl daha olumlu yapılabileceğini öğrenmek gerekmektedir. Aday öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine bağlılıkları büyük ölçüde kendilerini meslekte ne kadar başarılı gördüklerine bağlıdır. Aday öğretmenlerin mesleki başarılarına ilişkin bu algıları, onlara sağlanacak mentorluk desteğinin hangi alanlarda olması gerektiğine ışık tutmaktadır (Corbell, Reiman ve Nietfeld, 2008). Her aday öğretmenin ihtiyaç duyabileceği destek alanı farklı olabileceği gibi, aday öğretmenlerin birden fazla alanda farklı yoğunluklarda desteğe de ihtiyaçları olabilmektedir. Löfström ve Eisenschmidt (2009) aday öğretmenlerin

mentorlerinden kişisel gelişim ve mesleki gelişim alanlarında destek aldıkları yönünde bir algıya sahip olduklarını saptamıştır. Bickmore ve Bickmore (2010) mentorlerin bu süreçte aday öğretmenlerin stresini azalttıklarını, onlara duygusal destek sağladıklarını ve birçok alanda destek sunduklarını tespit etmiştir. Aday öğretmenlere sunulan desteklerin çeşitliliği ise, mentorluk uygulamasının faydalarının da farklı alanlarda görülmesini sağlamaktadır.

Mentorluk mentor, aday öğretmen ve okul için ortak faydalar sağlayan bir uygulama niteliğine sahiptir (Hobson vd., 2009). Öğretmen eğitiminin dinamik yapısı, öğretmenlik mesleğinde öğrenme sürecinin sürekli olmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda mentorluk öğretmen eğitiminde öğrenci merkezli yaklaşımın egemen olmasını ve en iyi öğretim uygulamalarının gözlenebilmesini sağlamaktadır (Harrison, Dymoke ve Pell, 2006). Mentorluk sürecinde mentorun, aday öğretmenin çalışmalarını takip ederek analiz etmesi ve işbirliği içinde çalışması, aday öğretmenlerin öz yeterlik inançlarını pozitif yönde etkilemektedir. Aday öğretmenlerin öz yeterliklerine ilişkin algıları ve öğretmenlikteki ilk yıllarında olumlu deneyimlerinin olması, kariyerleri açısından belirleyici bir etkiye sahiptir (Poom-Valickis, 2014). Certo (2005) mentorlerin aday öğretmenlere dengeli bir destek sağladığını ve göreve yeni başlayan öğretmenlerin sınıf yönetiminden yeni öğretimsel yaklaşımların benimsenmesine kadar çeşitli şekillerde mentorlerinden etkilendiğini tespit etmiştir. Mentorun görevi en genel anlamıyla; aday öğretmenin okulun kurallarını öğrenmesini, okul kültürünü öğrenerek uyum sağlamasını, etkili öğretim planlaması yapmasını ve sınıf yönetiminde başarılı olmasını sağlamaktır (Nasser-Abu Alhija ve Fresko, 2010).

Mentorluk uygulamasının aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm olabilmesi ve yukarıda bahsedildiği gibi öğretmen performansını ve öğretim süreçlerini geliştirebilmesi için, sistemli ve planlı bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Gelişigüzel gerçekleştirilecek bir mentorluk, fayda sağlamak yerine zaman kaybına ve maddi kayıplara neden olacaktır. Mevcut uygulamaları kolaylaştıran bir sistem olmaktan ziyade aday öğretmenlere destek sağlamada model olma niteliğine sahip bir mentorluk hizmeti verebilmek için, ulusal düzeyde tasarlanacak ve uygulanacak mentorluk uygulamasının belirli bir vizyonu olmalıdır. Mentorluk uygulamasının öğretimin belirli alanlarıyla ilgili olarak sınırlandırılmış bir şekilde gerçekleştirilmesi ve bu süreçte okul-üniversite işbirliğine dayalı bir desteğin verilmesi gerekmektedir (Stanulis, Brondyk, Little ve Wibbens, 2014). Barrera, Braley ve Slate (2010) mentorluk programlarının açık bir şekilde tanımlanmış hedeflerinin olmasının öğretmenlere daha iyi destek sağlanması açısından gerekli olduğunu tespit etmişlerdir. Aynı zamanda mentorun sorumluluklarının ve görevlerinin de yönetim tarafından açıkça tanımlanmasının, gerek mentor gerekse aday öğretmen için gerekli olduğunu saptamışlardır. Clark ve Byrnes (2012) de mentorluk sürecinde planlı olmanın etkili bir mentorluk sisteminin oluşturulmasının yanı sıra öğretim süreçlerine de katkıda bulunacağına vurgu yaparak, özellikle mentorlerle öğretim uygulamasının planlamasını yapmanın mentorluk programının en önemli faydalarından biri olduğunu ifade etmişlerdir.

Kuşkusuz etkili bir mentorluk sisteminin oluşturulabilmesi için, bu sürecin örgütlenmesinde rol alacak okullar, üniversiteler ve milli eğitim müdürlükleri arasında bir eşgüdüm sağlanması gerekmektedir. Mentorluk her ne kadar mentor görevini üstlenecek deneyimli bir öğretmen ve aday öğretmen arasında gerçekleşen bir süreç gibi görünse de bu sürecin organize edilmesinde farklı roller üstlenen birçok eğitimci bulunmaktadır. Bu nedenle aday öğretmenlere destek sağlama amacıyla uygulanması öngörülen bir mentorluk uygulamasının nasıl tasarlanması gerektiğinin farklı rollerdeki eğitimcilerin görüşleri doğrultusunda belirlenmesi, sistemli bir mentorluk sisteminin oluşturulabilmesi bakımından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı ve Problem Durumu

Bu araştırmanın amacı; aday öğretmenlerin adaylık eğitimleri süresince kişisel, mesleki ve sosyal ihtiyaçlarına cevap vermede kullanılabilecek bir mentorluk uygulamasının nasıl olması gerektiğinin belirlenmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Aday öğretmenlere yönelik uygulanacak bir mentorluk programında rol alacak mentorlerin belirlenmesinde ve çalışma süreçlerinin şekillendirilmesinde nelere dikkat edilmelidir?
2. Mentor ve aday öğretmenler arasındaki görüşmeler nasıl organize edilmelidir?
3. Mentorluk uygulamasının eğitim sistemine sağlayacağı faydalar nelerdir?

YÖNTEM

Nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı araştırma olgubilim deseninde tasarlanmıştır.

Katılımcılar

Araştırma 5 Aralık 2013 tarihinde Gaziantep Büyüksehir Belediyesi Bahriye Üçok Çalıştay Salonunda 45 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların seçiminde gönüllülük esas alınarak maksimum çeşitlilik örneklemesi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların olası bir mentorluk uygulamasında rol alabilecek eğitimcilerden oluşması doğrultusunda katılımcılar arasında; öğretim üyesi, öğretim görevlisi, Milli Eğitim şube müdürleri, deneyimli öğretmenler, aday öğretmenler, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının yer alması uygun görülmüştür. Bu şekilde katılımcıların eğitim sistemi içerisindeki rolleri açısından çeşitlilik göstermesi sağlanmıştır. Katılımcıların 3'ü öğretim üyesi, 6'sı öğretim görevlisi, 3'ü Milli Eğitim Şube Müdürü, 8'i deneyimli öğretmen, 16'sı aday öğretmen, 5'i okul müdürü, 3'ü okul müdürü yardımcısı ve 1'i okul müdürü başyardımcısıdır. Aday öğretmenlerin; 5'i İngilizce, 3'ü Sosyal Bilgiler, 1'i Teknoloji ve Tasarım, 1'i Müzik, 1'i Görsel Sanatlar, 1'i Beden Eğitimi, 1'i Fen ve Teknoloji, 1'i Okul Öncesi, 1'i Türkçe ve 1' i de Coğrafya öğretmenidir. Deneyimli öğretmenlerin; 5'i İngilizce, 1'i Fen ve Teknoloji, 1'i Türkçe ve 1'i de Muhasebe öğretmenidir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında odak grup görüşmesi yöntemi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri, 45 katılımcının 7 farklı çalışma grubuna ayrılması sonucunda gerçekleştirilen bir çalıştay oturumunda yapılmıştır. Katılımcılar çalışma gruplarına ayrılmadan önce, mentorluk ve aday öğretmenlere destek sağlanması amacıyla uygulanabilecek bir mentorluk hizmetinin genel niteliği hakkında 2 saat süren bir seminere katılmışlardır. Bu 2 saatlik seminerin ardından katılımcılar 7 farklı çalışma grubuna ayrılmışlardır ve her çalışma grubuna çalışmayı yönlendirecek ve mentorluk konusunda uzman bir çalışma grubu yöneticisi atanmıştır. Her bir çalışma grubunda araştırmanın katılımcıları arasında yer alan ve farklı rollere sahip eğitimcilerden temsilciler olması sağlanmıştır. Gruplarda soruların yöneltilmesi ve tartışmaların yönetilmesi, grup yöneticileri tarafından gerçekleştirilmiştir. Çalışma gruplarına yöneltilen sorular bağlı oldukları temalara göre Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. *Odak Grup Görüşmelerinde Kullanılan Sorular ve Bağlı Oldukları Temalar*

	Sorular	Temalar
1.	Aday öğretmenlerle çalışacak olan mentorler ne tür kişisel özelliklere sahip olmalıdırlar?	**MENTOR**
2.	Aday öğretmenlerle çalışacak olan mentorler ne tür mesleki özelliklere sahip olmalıdırlar?	
3.	Aday öğretmenlerle çalışacak olan mentorler ne tür sosyal özelliklere sahip olmalıdırlar?	
4.	Birlikte çalışacak olan mentorlerin ve aday öğretmenlerin eşleştirilmesi nasıl yapılmalıdır? Eşleştirme sürecinde nelere dikkat edilmelidir?	
5.	Mentor verdiği hizmetten dolayı bir ücret almalı mıdır? Yoksa mentorluk gönüllülük esasına mı dayanmalıdır? Ücret karşılığında çalışmasının veya gönüllülük esasına göre çalışmasının olumlu ve olumsuz yanları neler olabilir?	
6.	Mentorlerin ve aday öğretmenlerin birlikte daha verimli çalışabilmeleri için, çalışma koşullarında (mesleki açıdan) ne gibi değişiklikler yapılması gerekir?	
7.	Mentorluk çalışmaları bireysel olarak (bir mentor ve bir aday öğretmen) mı, yoksa bir grup çalışması (bir mentor ve birden fazla aday öğretmen) şeklinde mi yapılmalıdır? Bireysel veya grup çalışması şeklinde olmasına karar verilirken nelere dikkat edilmelidir? Hangi çalışma yöntemi (bireysel veya grup) daha verimli olabilir? Neden?	**MENTOR-ADAY ÖĞRETMEN(LER) GÖRÜŞMELERİ**
8.	Birden fazla aday öğretmen ile gerçekleştirilen mentorluk uygulamasında gruplardaki aday öğretmen sayısı kaç olmalıdır? Bu sayıya karar verirken nelere dikkat edilmelidir?	
9.	Bir mentor ile birden fazla aday öğretmenin çalışması durumunda, aday öğretmenler aynı okulda mı, yoksa farklı okullarda mı görev yapan öğretmenler olmalıdır? Neden?	
10.	Mentor ve aday öğretmenler hangi sıklıkta ve ne kadar süreliğine bir araya gelmelidirler? Bu süreye karar verirken nelere dikkat edilmelidir?	
11.	Mentorluk uygulamasının denetimi olmalı mıdır? Bu yönde bir denetim yapılmasının gerekçesi ne olmalıdır? Bu denetim kim tarafından ve nasıl yapılmalıdır?	

Tablo 1. *Odak Grup Görüşmelerinde Kullanılan Sorular ve Bağlı Oldukları Temalar (devam)*

Sorular	Temalar
12. Mentorler görevlerini nasıl yaptıkları konusunda denetlenmeli midirler? Bu denetim hangi gerekçelerle, nasıl ve kim tarafından yapmalıdır? **13.** Mentorluk toplantıları nerede ve nasıl bir ortamda gerçekleştirilmelidir? Toplantı sonunda herhangi bir rapor tutulmalı mıdır? Neden? Bu rapor kimlerle paylaşılabilir? **14.** Toplantılardaki paylaşımların güvenliği (üçüncü şahıslarla paylaşılmaması gibi) nasıl sağlanmalıdır? **15.** Mentor ve aday öğretmenlerin birlikte çalışacakları konular nasıl belirlenmelidir? **16.** Mentor aday öğretmenlere öncelikli olarak hangi konularda destek sağlamalıdır? Bu konuların öncelikli olmasının gerekçeleri nelerdir?	**MENTOR-ADAY ÖĞRETMEN(LER) GÖRÜŞMELERİ**
17. Mentorluk uygulamasının aday öğretmenlere sağlayabileceği faydalar neler olabilir? **18.** Mentorluk uygulamasının eğitim-öğretim süreçleri üzerindeki olumlu etkileri neler olabilir?	**MENTORLUK UYGULAMASININ SAĞLAYACAĞI FAYDALAR**

Her bir çalışma grubu yaklaşık bir saat kendilerine yöneltilen sorular hakkında tartışmış ve sorulara verilen yanıtlar her grupta yazman olarak belirlenen bir katılımcı tarafından yazıya aktarılmıştır. Grup raporlarının oluşturulması sürecinde gerek grup tartışmalarının süresini uzatabileceği, gerekse soru ve grup sayısının fazla olması nedeniyle veri setinin analizini zorlaştırabileceği için, katılımcılardan sorulara yanıt verirken görüş bildiren ifadeler yazmak yerine, sözcükler ve cümleler şeklinde yalın bir biçimde sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Çalışma grupları çalışmalarını tamamladıktan sonra, sorulara verilen yanıtları toplu olarak tartışmak üzere, sırayla her bir çalışma grubunun sözcüsüne söz hakkı verilmiş ve grup sözcüleri sırayla üzerinde konuşulan soru hakkındaki grup kararlarını ifade etmiştir. Grupların toplu tartışması yaklaşık bir saat sürmüştür. Grupların sorulara verdikleri yanıtların yer aldığı grup raporları araştırmacılar tarafından toplanmış ve grupların sorular hakkında yaptıkları toplu tartışmalarda ifade edilenler de analiz edilmek üzere araştırmacılar tarafından kayıt altına alınmıştır.

Verilerin Analizi

Grup raporları ve toplu tartışmalardan elde edilen iki veri seti içerik analizi ile çözümlenmiştir. İçerik analizinde temalar ve alt temalar çalışma gruplarına yöneltilen sorular doğrultusunda belirlenirken, kavramlar tamamen sorulara verilen yanıtlara dayalı olarak belirlenmiştir. Çalışma gruplarında ve toplu tartışmada ele alınan soruların cevaplarına ilişkin veri setlerinde yer alan sözcükler ve cümleler, kavramsal düzeyde ele alınmış ve birbirleriyle olan ilişkileri dikkate alınarak kavramsal kodlamalar yapılmıştır.

Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için; çalışma gruplarına yöneltilen sorulara, her bir çalışma grubunun sorulara verdikleri yanıtlara ilişkin verilere, toplu tartışma sonucunda elde edilen verilere ve bu ham verilerle yapılan kodlamalar

arasındaki tutarlığa ve ulaşılan sonuçlara ilişkin uzman incelemesine başvurulmuştur. Gerek çalışma gruplarının görüşmelerinin, gerekse çalışma gruplarının toplu tartışmalarının süresinin uzun süreli etkileşime olanak verecek uzunlukta olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca araştırmanın katılımcıları arasında bulunan 7 öğretmene yapılan analizler sonucunda ulaşılan sonuçlar bildirilmiş ve sonuçların kendi düşüncelerini yansıtıp yansıtmadığı hakkında teyitleri alınmıştır (Creswell, 2009). Dış geçerliği sağlamak için, katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Aynı zamanda yöntem bölümünde; katılımcılar, verilerin toplanması ve verilerin analizi süreçlerindeki işlemler ayrıntılı olarak anlatılarak dış geçerliğin sağlanmasına çalışılmıştır (Creswell, 2009). İç ve dış güvenirliği sağlama çalışmaları kapsamında veri setine ilişkin ham veriler, kodlamalar ve ulaşılan sonuçlar uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlar, ham veriler ve kodlamalar arasındaki tutarlığa bakarak tutarlık incelemesini ve ham veriler ile ulaşılan sonuçları karşılaştırarak yargı ve yorumlara yönelik teyit incelemesini yapmışlardır. Çalışma gruplarıyla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin her birinin farklı uzmanlar tarafından yönetilmesi nedeniyle verilerin benzer süreçlerle toplanıp toplanmadığına ilişkin tutarlık incelemesi de, her bir görüşmeye ait verilerin ve görüşmeleri betimleyici bilgilerin incelenmesiyle uzmanlar tarafından yapılmıştır (Patton, 2002). Aynı zamanda çalışma gruplarının yanıtlarına ilişkin kodlamalar ve toplu tartışmadan elde edilen verilere ilişkin kodlamaların karşılaştırılması ile ulaşılan yargı ve yorumlara yönelik teyit incelemesi de ayrı olarak yapılmıştır.

BULGULAR

Mentor Temasına İlişkin Bulgular

Mentor temasına bağlı “mentorun sahip olması gereken kişisel özellikler”, “mentorun sahip olması gereken mesleki özellikler”, “mentor-aday öğretmen eşleştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar”, “mentore verilecek ücret” ve “mentorun çalışma koşulları” alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar sırasıyla Tablo 2, 3 ve 4’de verilmiştir.

Tablo 2. *Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar*

Alt Tema 1: Mentorun Sahip Olması Gereken Kişisel Özellikler	Alt Tema 2: Mentorun Sahip Olması Gereken Mesleki Özellikler
• Empati becerisi	• İşinde başarılı
• İletişim becerisi	• Deneyimli
• Güven verici olma	• Teknolojiyi iyi kullanabilme
• Tarafsızlık	• Yenilik ve değişimi takip etme
• Eleştiriye açık olma	• Üretken
• Sabırlı	• Mesleki yorgunluğun olmaması
• Özverili	• Alanına hakim
• Değişime açık	
• İşbirlikçi	
• İkna kabiliyetine sahip olma	

Tablo 2'de yer alan ve katılımcıların bir mentorde bulunması gerektiğini düşündükleri kişisel özellikler incelendiğinde, bu özelliklerin aday öğretmenin anlaşıldığını ve kendisi için çaba gösterildiğini hissetmesine yardımcı olacak özellikler olduğu görülmektedir. Özellikle empati ve iletişim becerileri ile güven verici olma özelliklerinin vurgulanması, mentorun aday öğretmenle sağlıklı ilişkiler kurmasına yardımcı olacak ve aday öğretmen tarafından doğrudan gözlemlenebilecek özelliklerin mentorde bulunmasının istenildiğini göstermektedir. Mentorde bulunması istenilen mesleki özelliklere bakıldığında ise, mesleğinde başarılı olma ve başarılı olmasına yardımcı olacak özelliklere sahip olmanın ön planda olduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 3. *Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar*

Alt Tema 3: Mentor-Aday Öğretmen Eşleştirme Sürecinde Dikkat Edilmesi Gereken Hususlar
• Aday öğretmenin mentorunu seçme hakkının olması • Mentor ve aday öğretmen arasında yaş farkının çok fazla olmaması • Mentor ve aday öğretmenin aynı branştan olması • Aday öğretmen mentorunu değiştirme hakkına sahip olmalı • Aday öğretmenin ihtiyacına göre mentor belirlenmeli

"Mentor-aday öğretmen eşleştirme sürecinde dikkat edilmesi gereken hususlar" alt temasının altında yer alan kavramlar incelendiğinde; mentor-aday öğretmen eşleştirme sürecinde; mentor ve aday öğretmenlerin benzer özelliklere sahip olmasının ve mentor seçiminde aday öğretmenin görüşlerine öncelik verilmesinin tercih edildiği görülmektedir. Aday öğretmenin ihtiyacına göre mentor belirlenmesi gerektiği görüşü de, söz konusu eşleştirmenin keyfi olarak yapılmaması gerektiğine ve ihtiyaçların değişmesi ile birlikte mentorun de değişmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Tablo 4. *Mentor Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar*

Alt Tema 4: Mentore Verilecek Ücret	**Alt Tema 5: Mentorun Çalışma Koşulları**
• Ücret almamalı ✓ Gönüllük esas olmalı ✓ Maddi çıkar için yapılan bir görev olmamalı • Her görüşme için 5 saat ek ders ücreti verilmeli • Sembolik bir ücret ödenmeli ✓ Motivasyon sağlama	• Ders yükü hafifletilmeli • Mentorluk görüşmeleri ders saati olarak sayılmalı • Hizmet puanı verilmeli

Aday öğretmenle çalışması karşılığında "mentore verilecek ücret" konusunda; mentore verdiği hizmete karşılık ek ders ücreti veya sembolik bir ücret verilmesini uygun bulan katılımcılar olsa da, ücret verilmemesi ve gönüllülük esaslı bu görevin yerine getirilmesi gerektiği görüşü ön plana çıkmıştır. Mentorun görevini etkili bir şekilde yapabilmesi için ise, mentorluk yapacak deneyimli öğretmenlerin çalışma koşullarının yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Tablo 4'de "mentorun çalışma koşulları" alt temasında görüldüğü gibi, bu doğrultuda mentorun ders

yükünün hafifletilmesi gerektiği belirtilmiş ve bu amaçla görüşme saatlerinin ders saati olarak sayılabileceği önerisinde bulunulmuştur.

Mentor-Aday Öğretmen(ler) Görüşmeleri Temasına İlişkin Bulgular

Mentor ve aday öğretmen görüşmelerinin nasıl organize edilmesi ve sürdürülmesi gerektiğini belirten mentor-aday öğretmen(ler) görüşmeleri temasına bağlı; "görüşme grubunun özellikleri", "görüşmelerin denetimi", "görüşme sıklığı, "görüşmelerin güvenirliğinin sağlanması", "görüşmelerin yapılacağı yer", "görüşme içeriğinin raporlanması" ve "görüşülecek konular ve konuların belirlenmesinde dikkat edilecek hususlar" alt temalarına ilişkin kavramsal kodlamalar sırasıyla Tablo 5, 6 ve 7'de gösterilmiştir.

Tablo 5. *Mentor-Aday Öğretmen(ler) Görüşmeleri Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar*

Alt Tema 1: Görüşme Grubunun Özellikleri	Alt Tema 2: Görüşmelerin Denetimi
• Grup halinde görüşmeler ✓ Tecrübe paylaşımı ✓ Mesleki konuların tartışılması • Bireysel görüşmeler ✓ Özel konular • Aday öğretmenlerin farklı okullardan olması ✓ Güvenirliğin artması ✓ Tarafsızlığın sağlanması • Grup içi cinsiyet dağılımına dikkat edilmesi • Grubun kalabalık olmaması	• Gönüllülük esas olmalı (denetim olmamalı) • Öz değerlendirme • Görüşmelerin sadece yapılıp yapılmadığı denetlenmeli • Mentor uygulamalarının denetimi yapılmalı ✓ Mentor yetiştirici kurumlar denetim yapmalı ✓ Aday öğretmenler performans değerlendirme ölçekleri aracılığıyla mentoru değerlendirmeli

Tablo 5'de görüldüğü gibi katılımcılar, "görüşme grubunun özellikleri" ile ilgili olarak, mentorluk uygulamasının grup halinde ve/veya bireysel görüşmeler şeklinde yapılabileceğini düşünmektedirler, ancak grup mentorluk uygulamasının daha etkili olacağı görüşü ağır basmıştır. Mentorluk uygulamasının birebir görüşmeler şeklinde olması, sadece özel konuların ele alınacağı durumlar için tercih edilmektedir. Grup halinde gerçekleştirilecek mentorluk uygulamalarının mesleki konulara ilişkin tecrübe paylaşımını sağlaması açısından daha verimli olacağı düşünülmektedir. Grup halinde gerçekleştirilecek mentorluk uygulamalarında; grubun kalabalık olmamasına, grupta yer alacak aday öğretmenlerin farklı okullardan olmasına ve daha aktif bir paylaşım sağlayabileceği için grup içinde eşit cinsiyet dağılımının olmasına dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Görüşmelerin denetimi alt temasında; mentorluk uygulamalarının denetiminde yaptırım gücü olan bir denetim sürecinin olmaması gerektiği görüşü dikkati çekmektedir. Yapılacak olan denetimin sadece görüşmelerin yapılıp yapılmadığına ve mentorun uygulamalarına yönelik olması gerektiği belirtilmiştir. Mentorluk sürecine, bir başka ifadeyle aday öğretmenlerin bu süreç içerisindeki gelişimine yönelik

herhangi bir denetimin olması istenmemektedir. Bu noktada aday öğretmenlerin öz değerlendirme yoluyla kendilerini değerlendirmelerinin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Tablo 6. *Mentor-Aday Öğretmen(ler) Görüşmeleri Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar*

Alt Tema 3: Görüşme Sıklığı	Alt Tema 4: Görüşmelerin Güvenirliğinin Sağlanması	Alt Tema 5: Görüşmelerin Yapılacağı Yer	Alt Tema 6: Görüşme İçeriğinin Raporlanması
• Eğitim-öğretim yılının ilk döneminde 15 günde bir, ikinci dönemde ayda bir • İstenildiği zaman mentorle görüşebilme	• Aday öğretmenlere etik sözleşmesi imzalatılmalı	• Ulaşımı kolay mekanlar • Okul ortamı dışında • Aday öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri mekanlar	• Mentor hazırladığı raporu kendisi saklamalı • Hazırlanan raporlar sadece mentorler toplantısında kullanılmalı • Rapor aday öğretmenin okul müdürüne verilmeli • Raporun içeriğinde önemli olduğu düşünülen konular eğitimden sorumlu en üst birim yetkilisi ile paylaşılmalı • Raporun tamamı eğitimden sorumlu en üst birim yetkilisi ile paylaşılmalı

Mentor ve aday öğretmenler arasındaki görüşmelerin sıklığı alt temasındaki kavramlar değerlendirildiğinde; bu görüşmelerin sıklıkla (eğitim-öğretim yılının ilk döneminde 15 günde bir, ikinci dönemde ayda bir) yapılmasının yanı sıra, görüşmelerin daha etkili olabilmesi için ihtiyaç duyulduğu zaman yapılmasının da tercih edildiği görülmektedir. Görüşmelerde konuşulanların grup dışından kimseyle paylaşılmaması amacıyla görüşmelerin güvenirliğinin, aday öğretmenlere mentorluk uygulaması başlamadan önce imzalatılacak bir etik sözleşmesi ile sağlanması gerektiği katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Görüşmelerin yapılacağı yer alt temasında; mentor ve aday öğretmenler arasındaki görüşmelerin okul dışında, kolay ulaşılabilir ve öğretmenlerin kendilerini rahat hissedebilecekleri mekanlarda düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır. Bu kavramlar bir arada değerlendirildiğinde, aday öğretmenlerin okul ortamında problemlerini ifade etmede zorluk yaşayabileceklerinin düşünüldüğü anlaşılmaktadır.

Mentor ve aday öğretmenler arasındaki görüşme içeriğinin raporlanması konusunda birçok görüş belirtilmiş ve katılımcılar arasında herhangi bir görüş birliğine ulaşılamamıştır. Mentorun aday öğretmen hakkında hazırladığı raporu kendisine saklaması ve bu raporun mentorler toplantısında mentorlerin deneyimlerini birbirleri ile paylaşmaları amacıyla kullanılması öne çıkan görüşler arasında yer almıştır. Çok fazla destek görmese de, raporun aday öğretmenin okul müdürü ve il genelinde eğitimden sorumlu en üst birimin yetkilisi ile paylaşılması önerilerinde de bulunulmuştur.

Tablo 7. *Mentor-Aday Öğretmen(ler) Görüşmeleri Temasına İlişkin Tematik ve Kavramsal Kodlamalar*

Alt Tema 7: Görüşülecek Konular ve Konuların Belirlenmesinde Dikkat Edilecek Hususlar
• Sosyal çevrenin tanıtımı ve oryantasyon • Sınıf yönetimi • Özlük hakları • Mevzuat • Okul kültürü oluşturma ve okul kültürüne uyma • Mentor ve aday öğretmenlerin eğitim-öğretim yılının başında birlikte belirleyecekleri bir çerçeve programı olmalı • Esnek bir çerçeve programı hazırlanmalı • Görüşülecek konular ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmeli

Tablo 7'de görüldüğü gibi, mentor ve aday öğretmenler arasındaki görüşmelerin; sosyal çevrenin tanıtımı ve oryantayon, sınıf yönetimi, özlük hakları, mevzuat ve okul kültürü oluşturma ve okul kültürüne uyma konularını içermesi gerektiği düşünülmektedir. Görüşme konularının belirlenmesinde ise esnek bir başka deyişle, konuların sürekli güncellenmesine olanak verecek bir çerçeve programının mentor ve aday öğretmenin işbirliği ile oluşturulmasının faydalı olacağı görüşü ortaya çıkmıştır.

Mentorluk Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Bulgular

Mentorluk uygulamasının sağlayacağı faydalar temasına bağlı olarak yapılan kavramsal kodlamalar Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8. *Mentorluk Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar Temasına İlişkin Kavramsal Kodlamalar*

Tema: Mentorluk Uygulamasının Sağlayacağı Faydalar
• Aday öğretmenler arasında paylaşımı artırma • Aday öğretmenin mesleğe bakış açısını değiştirme • Etkili bir şekilde ve kısa sürede sorun çözme • Mesleki performansı artırma • Motivasyonu artırma • Okul kültürünü geliştirme • Öğrencilerin akademik başarısını artırma

Tablo 8'de görüldüğü gibi, katılımcılar mentorluk uygulamasının sağlayacağı faydaları sadece aday öğretmenler açısından ele almamışlardır. Mentorluk

uygulamasının aday öğretmenlerde sosyal ve mesleki açılardan yol açacağı olumlu değişimin, okul kültürünü geliştirme ve öğrencilerin akademik başarısını artırma gibi dolaylı faydalar sağlayabileceği ifade edilmiştir. Mentorluk uygulamasının aday öğretmenlere sağlayacağı doğrudan faydaların ise; aday öğretmenler arasında paylaşımı artırma, aday öğretmenlerin mesleğe bakış açılarını değiştirerek mesleki yönde motive olmalarını sağlama ve böylece mesleki performanslarını artırma ve aday öğretmenlerin tecrübesizlikten dolayı yaşadıkları sorunların kısa sürede çözülmesine olanak sağlama olduğu düşünülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümünde onlara destek verme amacıyla kullanılabilecek bir mentorluk uygulamasının nasıl tasarlanması gerektiği ve bu tür bir uygulamanın eğitim sisteminde ne gibi faydalar sağlayabileceği belirlenmeye çalışılmıştır. Her ne kadar mentorluk uygulamasının başarılı olabilmesi için, tüm aşamaların birbirini destekleyecek şekilde tasarlanması gerekse de mentorlugun arzu edilen sonuçları verebilmesinin öncelikli şartı, bu süreçte mentor seçimini doğru yapabilmektir. Yanlış mentor seçimiyle başlanan bir sürecin, çok iyi bir şekilde organize edilse bile, başarılı olmasını beklemek mümkün değildir. Bu süreçte mentorluk rolünü üstlenemeye uygun özelliklere sahip deneyimli öğretmenlerin belirlenerek seçilmesi, mentorluk uygulamasının istenildiği gibi sürdürülebilmesi açısından gereklilik arz etmektedir. Hobson ve arkadaşları (2009), mentorluk sürecinde mentorlerin etkili bir şekilde seçilmelerinin bu sürecin yararını artırırken, maliyetini azalttığını ifade etmişlerdir. Yanlış mentor seçimi, mentorluk sürecinin çıktılarını olumsuz yönde etkilediği gibi, parasal kaynakların ve zamanın da israfına yol açmaktadır. Araştırmaya katılan eğitimciler, mentorun sahip olması gereken özellikler arasında; güven verici olma, işbirlikçi olma ve empati ve iletişim becerilerine sahip olma özelliklerinin bulunması gerektiğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde Löfström ve Eisenschmidt (2009) araştırmalarında, mentorun kişisel özellikleri arasında güven verici olmanın yer aldığını tespit etmişlerdir. Conley, Bas-Isaac ve Scull (1995), mentorluk sürecinde iletişim becerileri ve işbirliği ile ilgili özelliklere sahip olmanın önemi ile ilgili olarak, mentor ve öğretmen ilişkisinin iletişim ve işbirliği kültürü içerisinde geliştirildiğini ifade etmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları tarafından mentorlerin bu özelliklere sahip olmalarının gerektiğinin belirtilmesi, mentorluk sürecinin yürütülmesinde asıl görevin mentore ait olduğunun düşünüldüğünü gösterebilir. Ancak bu süreçte aday öğretmenlerin tutum ve özellikleri de mentorlerin tutum ve özellikleri kadar önem taşımaktadır. Li (2009), mentorlerin aday öğretmenlerle güvene dayalı yakın ilişkiler kurmaya çalışırken, aday öğretmenlerin yanlışları ve doğruları üzerinde otoriter bir role sahip olma eğiliminde olduklarını tespit etmiştir. Bu nedenle mentorluk sürecinin verimliliği açısından, aday öğretmenlerin de pozitif kişilik özelliklerine sahip olmaları önem taşımaktadır.

Araştırmada mentorde aranan mesleki özellikler arasında ise, işinde başarılı olma özelliği öne çıkmıştır. İşinde başarılı olma özelliği, aslında birçok özelliği içinde barındıran bir niteliğe sahiptir. Bir mentorun işinde başarılı olabilmesi için, aynı zamanda yaptığı işi sevmesi ve gelişime açık olması gerekmektedir. Tedder ve Lawy (2009) araştırmalarında, yaptıkları işe tutkuyla bağlı olan ve öğretime tutkulu olan mentorlerle kurulan ilişkilerin daha değerli bulunduğunu belirlemişlerdir. Bu nedenle mentor seçiminde, öğretmenlik mesleğinde gösterilen başarının öncelikli seçim kriteri olması gerektiği ifade edilebilir.

Mentor seçimiyle ilgili bir diğer konu olan mentor-aday öğretmen eşleştirmesini doğru yapabilmek, mentorluk uygulamasının etkililiğinin sağlanmasının önemli aşamalarından biridir. Löfström ve Eisenschmidt (2009), mentor uygunluğunun aday öğretmenlerin mentorleri ile olan ilişkilerinin öğeleri arasında algılandığını saptamışlardır. Kardos ve Johnson (2010), aday öğretmenlerin sıklıkla yanlış mentor eşleştirmesine maruz kaldıklarını ve aday öğretmenlerin çoğunun öğretim faaliyetlerinin mentorler tarafından gözlemlenmediğini veya aday öğretmenlerin mentorleri ile öğretim faaliyetleri hakkında tartışma fırsatı bulamadıklarını tespit etmişlerdir. Bu nedenle bu eşleştirmeyi doğru yapabilmek için, dikkat edilmesi gereken birtakım kriterler oluşturulması gerekmektedir. Araştırmada yer alan eğitimciler, mentorun aday öğretmenle aynı branştan olması ve yaşının aday öğretmenin yaşına yakın olması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır. Bunun yanı sıra; aday öğretmenin mentorunu seçme ve ihtiyaçları doğrultusunda zaman içinde değiştirme hakkının olmasının da, bu sürece fayda sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Eğitimcilerin bu yöndeki ortak görüşleri, bu süreçte tek bir mentor yerine birden fazla mentor ile çalışılmasının uygun görüldüğünü göstermektedir. Mentorluk sürecinin eğitme ve değerlendirme gibi çeşitli boyutlarının olması, birden fazla mentorun bir öğretmen adayıyla çalışmasını gerekli kılabilmektedir (Harrison vd., 2006).

Mentorun çalışma koşulları kapsamında, araştırmanın katılımcıları tarafından özellikle vurgulanan konu, mentorun ders yükünün hafifletilmesi ve mentorluk hizmeti için gerekli zamanın sağlanması gerektiği olmuştur. Mentorluk yapacak deneyimli öğretmenlerin yoğun bir işyükü altında zamanı etkili ve verimli kullanamayacakları ve dolayısıyla etkili bir hizmet veremeyecekleri düşünülmektedir. Katılımcıların bu görüşü, mentorluk uygulamasında zaman faktörünün önemini ve zamanın iyi yönetilmesinin gerekliliğini göstermektedir. Forsbach-Rothman (2007), mentorlerin mentorluk sürecinde zaman sıkıntısı yaşadığını ortaya koyan çalışmasında; mentorlerin gerekli mentorluk eğitimini aldıktan sonra öğretmenlere mentorluk hizmetini verebilmek için gerekli kabiliyetleri kazanabildiklerini, ancak öğretmenlerle çalışmak için yeterli zaman bulamamaktan şikayetçi olduklarını saptamıştır. Mentor-aday öğretmen görüşmeleri ile ilgili olarak bu görüşmelerin sıklığı konusunda da, görüşmelerin mentorluk uygulamasının ilk zamanlarında daha sık olması ve aday öğretmenin istediği zaman mentorle görüşebilmesi gerektiği katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Mentorlerin yanı sıra aday öğretmenlerin de bu

desteği almada zaman sorunu yaşadıkları çeşitli araştırmalar (Certo, 2005) tarafından ortaya konmuştur.

Araştırmanın katılımcıları arasında yer alan eğitimciler, mentor ve aday öğretmen arasındaki görüşmelerde ele alınacak konular hakkında, bu konuların aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda belirlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Certo (2005), araştırmanın bu bulgusunu destekler yönde; mentor ve aday öğretmenin ilk yılki görüşmelerinin aday öğretmenin ilk yılki ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen bir destek niteliğinde olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların mentorluk uygulamasında ele alınmasını istedikleri konulara genel olarak bakıldığında, bu konuların mesleki ve sosyal destek alanlarında yer aldığı, duygusal destek alanına giren hiçbir konunun bulunmadığı görülmektedir. Langdon (2014) benzer şekilde; mentorluk uygulamasında duygusal destek alanına daha az önem verildiğini, öğrenci öğrenmesiyle ilgilenme ve öğrenme uygulamalarının yapılandırılması ile ilgili konulara ise daha fazla önem verildiğini tespit etmiştir. Kwan ve Lopez-Real (2005), mentorlerin rollerine ilişkin algılarının; geribildirim sağlayıcı, gözlemci, öğretici ve rol model gibi pragmatik; danışman, ortak ve eleştirel arkadaş gibi bireylerarası; değerlendirici, kalite kontrolcüsü ve yönetici gibi yönetimsel olmak üzere üç ayrı kümede toplandığını tespit etmiştir. Ancak araştırmada görüş bildiren eğitimciler, mentorluk uygulamasında mentorun pragmatik rolüne vurgu yaparak mentorluk sürecinin ağırlıklı olarak sırasıyla mesleki ve sosyal destek alanlarında tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir.

Araştırmada mentor ve aday öğretmen görüşmelerinin nasıl yürütülmesi gerektiği konusunda eğitimciler, mentorun aday öğretmenlerle birebir çalışmasından daha çok aday öğretmen gruplarıyla çalışmasını tercih etmişlerdir. Araştırmanın katılımcılarının bu tercihlerini destekler yönde Tedder ve Lawy (2009), mentorluk uygulamasının arkadaşlar ve meslektaşlar arasında uygulanması sonucunda daha başarılı sonuçlar elde edildiğini tespit etmişlerdir. Gardiner (2010) mentor görüşleri doğrultusunda; akranlar arasındaki işbirliğinin, öğrenci merkezli uygulamaların planlanmasını ve uygulanmasını ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda kendilerini daha başarılı hissetmelerini sağladığını tespit etmiştir. Dolayısıyla aday öğretmen gruplarıyla gerçekleştirilecek mentorluk, birebir mentorluk uygulamasına kıyasla daha verimli çalışma ortamları sağlayarak bu sürecin çıktılarını geliştirebilmektedir. Mentorluk uygulamasının aday öğretmen gruplarıyla yürütülmesinde, bu gruplarda yer alacak olan öğretmenlerin farklı okullarda çalışmasının daha yararlı olacağı da araştırmanın katılımcıları tarafından ifade edilen bir diğer konu olmuştur. Bu durumun mentorun tarafsız davranmasını sağlayabileceği ve bu şekilde mentorluk sürecinin güvenirliğini artırabileceği düşünülmektedir. Mentorun farklı okullarda çalışan aday öğretmenlerle görüşmesi, mentorluk uygulamalarının okullar arasındaki farklılıklardan dolayı aynı verimlilikte gerçekleştirilememesinin önüne geçilmesinde bir tedbir olarak ele alınabilir. Bu farklılıklardan sadece biri olan ekonomik farklılıklar ile ilgili olarak Kardos ve Johnson

(2010), mentorluk sürecinde aday öğretmenler için öğretim odaklı etkileşimlerin, düşük gelirli okullarda yüksek gelirli okullara göre daha az gerçekleştiğini ifade etmiştir.

Araştırmada mentorluk uygulamasının olası faydaları arasında; mentorlugun öğretmenlerin mesleki performansını artırabileceği ve sorunların etkili ve kısa sürede çözümünü sağlayabileceği ifade edilmiştir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Hudson (2013), mentorlugun mesleki gelişim olarak görüldüğünü; iletişim becerilerinin geliştirilmesine, problem çözme ve kapasite geliştirme ile ilgili liderlik rollerine sahip olunmasına ve pedagojik bilginin geliştirilmesine katkıda bulunduğunu tespit etmiştir. Öğretime ilişkin iyi uygulama örneklerini görme, öğretmen performansı hakkında geri bildirimde bulunma, belirsizlik ve problem durumlarıyla baş etmede öğretmenlere kaynak sunma mentorluk uygulamasının faydaları arasında sayılmaktadır (Bullard ve Felder, 2003).

Araştırma sonuçları genel olarak değerlendirildiğinde, mentorluk uygulamasının aday öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümünde onlara yardımcı olabileceği ve gelişimleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabileceği anlaşılmaktadır. Mentorluk sürecinin tasarlanmasında, özellikle mentorun rolünün ve çalışma koşullarının titizlikle belirlenmesinin, bu sürecin etkililiği açısından önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Aday öğretmenler ve mentorler arasındaki görüşmelerin ise, özellikle aday öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmeye elverecek esneklikte tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak; aday öğretmenlere mesleki ve sosyal problemlerinin çözümünde destek sağlama amacıyla bir mentorluk hizmetinin tasarlanması ve uygulanması önerilmektedir. Mentorlerin ve aday öğretmenlerin iş yüklerinin planlanması, mentorluk sürecine zaman ayırabilecekleri şekilde yapılmalıdır. Mentorluk programının içeriği ve işleyişi, öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda ve aday öğretmenin mentorluk sürecindeki gelişimine bağlı olarak sürekli güncellenebilen bir biçimde organize edilmelidir. Mentorluk uygulamaları aday öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre birebir mentorluk ve birden çok aday öğretmenin yer aldığı akran grubu mentorlugu olmak üzere farklı şekillerde sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

BARRERA, A., BRALEY, R.T., & SLATE, J.R. (2010). Beginning Teacher Success: An Investigation into the Feedback from Mentors of Formal Mentoring Programs. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* 18(1), 61-74.

BICKMORE, D.L., & BICKMORE, S.T. (2010). A Multifaceted Approach to Teacher Induction. *Teaching and Teacher Education,* 26, 1006-1014.

BULLARD, L.G., & FELDER, R.M. (2003). Mentoring: A Personal Perspective. *College Teaching*, 51(2), 66-69.

CERTO, J. (2005). Support and Challenge in Mentoring: A CaseStudy of Beginning Elementary Teachers and Their Mentors. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(4), 395-421.

CLARK, S.K., & BYRNES, D. (2012). Through the Eyes of the Novice Teacher: Perceptions of Mentoring Support. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 16(1), 43-54.

CONLEY, S., BAS-ISAAC, E., SCULL, R. (1995). Teacher Mentoring and Peer Coaching: A Micropolitical Interpretation. *Journal of Personnel Evaluation in Education,* 9,7-19.

CORBELL, K.A., REIMAN, A.J., & NIETFELD, J.L. (2008). The Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers: Measuring its Psychometric Properties. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1551–1563.

CRESWELL, J.W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). USA: Sage.

DURAN, E., SEZGİN, F., ÇOBAN, O. (2011). Aday Sınıf Öğretmenlerinin Uyum ve Sosyalleşme Sürecinin İncelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 465-478.

FORSBACH-ROTHMAN, T. (2007). The Mentor Role: Is Training Necessary? *Journal of In-Service Education,* 33(2), 245-247.

GAGEN, L., & BOWIE, S. (2005). Effective Mentoring: A Case for Training Mentors for Novice Teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 76(7), 40-45.

GARDINER, W. (2010). Mentoring Two Student Teachers: Mentors' Perceptions of Peer Placements. *Teaching Education*, 21(3), 233-246.

HARRISON, J., DYMOKE, S., & PELL, T. (2006). Mentoring Beginning Teachers in Secondary Schools: An Analysis of Practice. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1055–1067.

HOBSON, A.J., ASHBY, P., MALDEREZ, A., & TOMLINSON, P.D. (2009). Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207–216.

HUDSON, P. (2013). Mentoring as Professional Development: 'Growth for Both' Mentor and Mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771-783.

KARDOS, S.M., & JOHNSON, S.M. (2010). New Teachers' Experiences of Mentoring: The Good, The Bad, and The Inequity. *J Educ Change*, 11, 23–44.

KWAN, T., & LOPEZ-REAL, F. (2005). Mentors' Perceptions of Their Roles in Mentoring Student Teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(3), 275-287.

LANGDON, F.J. (2014). Evidence of Mentor Learning and Development: An Analysis of New Zealand Mentor/Mentee Professional Conversations. *Professional Development in Education*, 40(1), 36-55.

LI, Y.-L. (2009). The Perspectives and Experiences of Hong Kong Preschool Teacher Mentors: Implications for Mentoring. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 13(2), 147-158.

LÖFSTRÖM, E., & EISENSCHMIDT, E. (2009). Novice Teachers' Perspectives on Mentoring: The Case of the Estonian Induction Year. *Teaching and Teacher Education*, 25, 681–689.

NASSER-ABU ALHIJA, F., & FRESKO, B. (2010). Socialization of New Teachers: Does Induction Matter? *Teaching and Teacher Education,* 26, 1592-1597.

ÖZTÜRK, M., & YILDIRIM, A. (2013). Adaptation Challenges of Novice Teachers. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education], 28*(1), 294-307.

PATTON, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). USA: Sage.

POOM-VALICKIS, K. (2014). Novice Teachers' Professional Development during the Induction Year. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 764 – 774.

STANULIS, R.N., BRONDYK, S.K., LITTLE, S., & WIBBENS, E. (2014). Mentoring Beginning Teachers to Enact Discussion-based Teaching. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning,* DOI: 10.1080/13611267.2014.902556 http://dx.doi.org/10.1080/13611267.2014.902556

TEDDER, M., & LAWY, R. (2009). The Pursuit of 'Excellence': Mentoring in Further Education Initial Teacher Training in England. *Journal of Vocational Education & Training*, 61(4), 413-429.

TOKER GÖKÇE, A. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Adaylık Dönemlerinde Yaşadıkları Mesleki Sorunlar. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 137-156.